

# EDUCAÇÃO SEXUAL NO 1º CEB: ARGUMENTAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A SUA (NÃO) CONSECUÇÃO

Zélia Anastácio<sup>1,2</sup>, Graça Carvalho<sup>1</sup> e Pierre Clément<sup>2</sup>

<sup>1</sup>LIBEC, IEC – Universidade do Minho

<sup>2</sup>LIRDHIST, Universidade Claude Bernard – Lyon 1

## RESUMO

Este trabalho teve como objectivo clarificar concepções dos professores do primeiro ciclo do ensino básico relativamente à abordagem da educação sexual neste nível de ensino, por via da argumentação. A metodologia utilizada consistiu em discussões em grupo sobre o tema, pelo que envolveu a realização de cinco *focus groups*. Destes cinco grupos, quatro foram constituídos por quatro indivíduos e um por apenas três, obtendo-se um total de 19 participantes. As discussões foram moderadas pelas duas investigadoras, decorreram em ambiente de descontração e duraram cerca de uma hora. Posteriormente, procedeu-se à transcrição das discussões, seguindo-se a respectiva análise de conteúdo, tendo como recurso informático o programa NUD\*IST. Apuraram-se as argumentações dos professores de primeiro ciclo para abordar ou não a educação sexual em meio escolar. De um modo geral os professores consideraram difícil a sua implementação na escola por receio das reacções dos pais dos alunos, além de outros factores inerentes ao contexto social; pela falta de clarificação dos conteúdos no plano curricular; e por carência de formação específica para abordar esta temática. No entanto, defendem que deva ser abordada naturalmente de forma a satisfazer a curiosidade e o interesse das crianças.

## CONTEXTO TEÓRICO

A educação sexual nas escolas portuguesas tem permanecido quase estática, não obstante a promoção legal a que está sujeita, na medida em que parece contar com um equilíbrio de forças opostas: umas favoráveis à sua implementação e outras accionando travões à sua concretização.

Desde 1984 que têm sido formulados e publicados vários documentos legais, visando a educação da sexualidade (Lei nº 3/84), verificando-se um reforço desta orientação legal nos últimos anos, mais concretamente com a publicação da Lei Nº 120/99, que foi regulamentada no ano seguinte pelo Decreto-lei Nº 259/2000. Deste documento importa-nos para aqui evidenciar o que traduz o ponto 1 do Artigo 1º do Capítulo I, intitulado Promoção da Educação Sexual:

«A organização curricular dos ensinos básico e secundário contempla obrigatoriamente a abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer numa perspectiva interdisciplinar, quer integrada em disciplinas curriculares cujos programas incluem a temática» (pp. 5784).

A legislação em vigor, contempla também a criação de condições favoráveis nas escolas, a articulação escola-família e o contributo da comunidade, sobretudo ao nível do estabelecimento de parcerias, onde o centro de saúde da área geográfica adquire uma posição relevante.

Apesar da promoção da educação sexual ser legal e estar ainda aprovacionada de algumas orientações ministeriais (CCPES, *et al*, 2000) resultantes de experiências concretizadas em escolas dos diferentes níveis de ensino, os professores continuam a evitar a sua abordagem em meio escolar.

Para um melhor entendimento deste equilíbrio estático, ou impasse, propusemo-nos conhecer a opinião de um grupo específico de professores, os de Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), acerca da abordagem da educação sexual no nível de ensino em que trabalham; tentámos averiguar os obstáculos que se lhes colocam nesta matéria; e procurámos registar e categorizar a sua argumentação para a consecução ou não desta vertente educativa, que se nos afigura imprescindível para um crescimento bio-psicossocial saudável. Para o propósito deste trabalho pretendemos destacar sobretudo esta última parte, a argumentação.

O conceito de argumentação remonta a Aristóteles (Século V a.C.), momento em que era considerada como parte da retórica - arte de persuadir ou convencer – e como tal foi conotada negativamente por ser entendida como “técnica de manipulação”. Mais recentemente, e com a obra de Perelman (1974), a argumentação tem sido abordada como parte intrínseca do discurso que não pretende ser uma verdade ou lógica formal, mas que tem como objectivo permanecer no domínio do plausível e do credível, sendo o seu grau de credibilidade um elemento essencial para convencer e persuadir os interlocutores. Desta forma, opõe-se à demonstração que tende a eliminar a ambiguidade através do raciocínio lógico-dedutivo (Veiga e Baptista, 2004).

Actualmente vários autores (Clément, *et al*, 2004, Jiménez Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2003, Orange, 2003, Simmoneaux, 2003) têm aplicado a argumentação à investigação em didáctica das ciências.

Clément e colegas (2004) afirmam que os trabalhos europeus se têm baseado sobretudo na abordagem de Toulmin (1958) sobre a argumentação que assenta em quatro pontos:

- *Dados*, que são os factos, ou seja, as informações que vão fundamentar uma declaração;

- *Declarações*, ou seja os enunciados a partir dos quais se estabelece a validade, quer seja uma hipótese, uma conclusão ou uma oposição a outra declaração;
- *Justificações*, o que justifica a relação entre os dados e as declarações;
- *Apoios*, que são os conhecimentos teóricos que fundamentam as justificações.

De facto, encontramos esta tipologia no trabalho de Jiménez Aleixandre e Díaz de Bustamante (2003), da mesma forma que verificamos as limitações apontadas por Simmoneaux (2003) a trabalhos precedentes desses mesmos autores, como sejam as justificações pouco explícitas e o facto das confusões conceptuais afectarem a qualidade dos argumentos.

Clément e colegas (2004) também referem a importância da obra de Pérelman (1974) como marcante, alegando que a demonstração se mune de provas analíticas para certificar a verdade ou a probabilidade de uma conclusão com base em premissas, enquanto a argumentação tem como objectivo persuadir ou convencer a partir de argumentos muito fortes que não necessitam de se apoiar em verdades demonstradas, constituindo-se pois em opiniões ou juízos de valor.

As ideias de Plantin (1990, *cit in* Clément *et al*, 2004) contornam esta oposição incluindo a demonstração científica num dos tipos de argumentação. Plantin considera cinco tipos de argumentos que são:

- O «*fait de langue*», se uma conclusão ou um juízo está presente no uso de um vocábulo preciso ou de uma expressão.
- A *lógica formal* ou a lógica matemática, que definem verdades a partir de premissas.
- A *lógica científica*, que remete para a epistemologia das ciências experimentais e que se fundamenta de modo hipotético-dedutivo, incluindo observações, experiências, estabelecimento de modelos, etc.;
- A *lógica não formal*, que retoma argumentos já explicitados por Pérelman (autoridade, pressionando as pessoas, pela força, pelo exemplo, pela generalização, pelo conformismo, etc.), ou seja, são formas de calar o auditório sem no entanto se apoiar numa lógica formal ou num raciocínio hipotético-dedutivo;
- A *retórica*, usando métodos argumentativos (por exemplo, tom de voz crescente ou decrescente, começar e terminar com os argumentos mais fortes) que têm em mente a eficácia do discurso, no sentido de influenciar ou convencer o público.

Mais recentemente, as tendências de investigação indicadas por Plantin (1996, *cit in* Clément, 2004), dirigem-se para actos de linguagem, nomeadamente a análise de diálogos. Considera-se diálogo argumentativo todo o discurso produzido em contexto de debate orientado por uma questão. Este diálogo argumentativo engloba quatro fases: i) uma *proposição*, com significado polémico e indeterminado imprescindível para o desenrolar da discussão; ii) uma *oposição*, quando se discorda e se expressam outras opiniões opostas, permitindo a continuidade do debate; iii) uma *questão*, que ponha em causa a proposição, incitando o debate; iv) *argumentos*, que permitem a cada interveniente defender o seu ponto de vista e justificá-lo.

É considerando estas diferentes perspectivas de argumentação que analisamos os dados que temos vindo a recolher para a nossa investigação.

Para procedermos a um registo mais profundo das argumentações para a consecução ou não da educação sexual em meio escolar optámos pelo método de *focus group*, uma vez que esta técnica tem sido apontada na literatura como adequada para a abordagem de temas sensíveis, como é o caso da sexualidade humana e da educação sexual. Oshi e Nakalema (2005) também utilizaram este método com professores de ensino primário na Nigéria, num trabalho de investigação sobre a prevenção da SIDA. De entre algumas das vantagens que têm sido referenciadas encontramos as seguintes: permitir que os participantes deixem fluir as suas opiniões em ambiente de descontração, numa atmosfera permissiva e não ameaçadora, o que é particularmente requerido para um tópico sensível e delicado como é o da sexualidade (Geasler *et al.* 1995); é visto como estímulo para conversas sobre assuntos quotidianos ou como um método *quasi-natural* para estudar a origem de representações sociais ou de conhecimentos de senso comum (Flick, 1999); as opiniões e crenças pessoais podem ser questionadas e amplificadas pelos outros elementos do grupo, o que permite um desencadear de ideias que possivelmente não aconteceria em entrevistas individuais (Bedford & Burgess, 2001).

## **METODOLOGIA**

Foram realizados cinco *focus groups*, cuja selecção obedeceu a critérios de homogeneidade *versus* heterogeneidade intra e entre grupos considerando os factores sexo e idade/tempo de serviço. Assim, obteve-se: i) um grupo formado por 4 elementos apenas do sexo feminino mas heterogéneo para idade/tempo de serviço; ii) outro grupo

formado por 3 elementos do sexo masculino também heterogéneo para idade/tempo de serviço; *iii*) um grupo de 4 elementos de sexo feminino homogéneo para idade/tempo de serviço (em fase final de carreira); *iv*) um grupo com 4 elementos sendo 3 de sexo feminino e um de sexo masculino também homogéneo para tempo de serviço (em início de carreira); *v*) e o último grupo composto por 4 elementos, em que 1 era de sexo masculino e 3 de sexo feminino, heterogéneo para idade/tempo de serviço. A amostra ficou então constituída por 19 professores de 1ºCEB como consta na Tabela.

**Tabela:** Caracterização dos *focus groups*.

Grupo	Nome <sup>1</sup>	Tempo de serviço (em anos)
I		
	Alice	28
	Lara	30
	Anabela	22
	Clara	8
II		
	Alcino	15
	Eliseu	8
	Frederico	2
III		
	Adelina	31
	Sara	30
	Sofia	30
	Maria da Glória	29
IV		
	Isaura	1
	Dalila	4
	Emília	6
	Maurício	4
V		
	Patrício	0,5
	Lúcia	17
	Ângela	19
	Cacilda	29

As sessões foram objecto de gravação áudio, tendo-se obtido previamente autorização dos participantes para esse procedimento. As discussões decorreram num ambiente de à vontade e descontração como é requerido para esta técnica (Geasler *et al.* 1995). Foram moderadas pelas duas investigadoras e duraram cerca de 1 hora cada uma. Posteriormente foi feita a transcrição das discussões e categorizaram-se as argumentações apresentadas, utilizando o software para análise qualitativa NUD\*IST (N4).

<sup>1</sup> Todos os nomes próprios escritos neste texto são fictícios a fim de garantir o anonimato, tal como foi assegurado aos participantes.

Para desenrolar e orientar as discussões foram apontadas as seguintes questões:

- O que acham da educação sexual em meio escolar? Se concordam ou não, se abordam ou não?
- Têm conhecimento de situações problemáticas relacionadas com a sexualidade das crianças?
- Quais julgam ser os obstáculos que impedem a prática da educação sexual?
- Em termos de formação o que acham que gostariam de ver tratado?
- Acham que é mais fácil abordar em meio rural ou em meio urbano?

Embora todas as discussões se desenrolassem com base nestas questões nem sempre foi necessário colocá-las directamente, uma vez que a interacção entre os participantes ia, na maioria das vezes conduzindo aos tópicos que tínhamos em mente.

A análise das transcrições está em curso. Começou-se por categorizar os discursos, definindo as respectivas unidades de texto, com recurso ao programa informático NUD\*IST (N4).

A análise das argumentações iniciou-se com o método dos termos pivot preconizado por Harris (1952), seguindo-se a identificação e categorização dos argumentos (à luz das perspectivas atrás referidas), como recomenda Clément (2002). Neste trabalho apenas nos é possível apresentar e discutir os resultados preliminares, sobretudo as categorias de argumentos mais frequentes.

## **RESULTADOS PRELIMINARES**

Com base na ocorrência dos termos pivot, estabelecemos uma categorização dos argumentos apresentados pelos professores de 1ºCEB para a consecução ou não da educação sexual nas suas salas de aula. Atendendo a que o volume de dados obtido é bastante extenso e ainda está em fase de análise (o que impossibilita para já a sua síntese), apresentamos neste trabalho apenas exemplos de argumentos que ocorrem mais frequentemente e que por isso mais se destacam como impeditivos ou facilitadores da educação sexual na escola de 1ºCEB.

### **Argumentos para a não consecução da educação sexual**

De entre os vários argumentos dos professores que identificamos como obstáculos à educação sexual apurámos sobretudo os seguintes: sentimentos pessoais; atitudes dos pais dos alunos; currículo ou programa; preparação e/ou formação.

Relativamente aos sentimentos pessoais que os professores vivenciam destacam-se os receios e a falta de à vontade. Estes termos ocorrem mais frequentemente, verificando-se que o termo *receio(s)* ocorre em todos os grupos, embora no primeiro apareça apenas uma vez e que a expressão *à vontade* ocorre também em todos os grupos, embora em dois deles se refira aos alunos e não aos próprios professores. Os receios normalmente estão sempre associados aos pais dos alunos ou a outras pessoas da comunidade, enquanto a falta de à vontade já parece ser mais intrínseca ao professor, como podemos verificar nos seguintes excertos exemplificativos:

*E além disso se eu dissesse qualquer coisa também tinha receio da reacção que a mãe, se ele chegasse a casa com uma conversa destas, o que é que a mãe poderia pensar?* (Maria da Glória, FG-III)

*Acho que quando as pessoas tivessem maturidade, para falar mais à vontade sobre tudo, sem receios de risos e de outras coisas. Acho que aí já podia correr melhor.* (Isaura, FG-IV)

As atitudes e reacções dos pais dos alunos são também argumentos apontados pelos professores, salientando-se a não-aceitação da abordagem do tema. À excepção do grupo II todos os outros referiram este aspecto:

Claro que nós temos imensa dificuldade em tratar estes assuntos, porque se há pais que aceitam que a professora até explique (...) Há pais que não deixam tocar no assunto. (Lara, FG-I)

(...) mas se fosse abordado como tema de, na área de estudo do meio, se calhar os pais também aceitavam melhor. (Sara, FG-III)

(...) e às vezes uma pessoa evita certas coisas porque os pais não iriam aceitar (...) (Maurício, FG-IV)

E depois as pessoas têm medo de entrar por aí e que não sejam bem aceites pelos pais ou até pelos colegas. (Cacilda, FG-V)

Os argumentos baseados no currículo ou programa parecem ser uma justificação apontada para colmatar a associação dos dois tipos anteriores. Todos os grupos referem a escassa expressão da educação sexual no plano curricular. De cada grupo apresentamos um exemplo:

Quando está implícito no programa, eu acho que não está muito (...) Que não está bem explícito, porque se estivesse e fosse ali, é para dar como se dá outra coisa, os pais ... (Lara, FG-I)

E portanto onde é que há necessidade de fazer força? Nos programas, que devem ser assertivos, não é? Que não são. (...) E é serem assertivos de tal forma que nós, que sejam transmitidos aos manuais. (Alcino, FG-II)

Mas tinha que estar os conteúdos programados. ... Os conteúdos deviam ser ... Eu acho que tínhamos que ter ali, não é? Eu acho que deviam estar incluídos nos conteúdos programáticos, porque se os pais soubessem que esse tema era abordado ... se calhar já estavam mais alertados. (Sara, FG-III)

E até mesmo para os pais, se fosse uma coisa que já viesse do primeiro ano, que eles vissem que já fazia parte do programa. (Emília, FG-IV)

É uma questão de facto de, como não está, digamos assim, não há, não temos essa disciplina, posso-lhe chamar essa área, não está estruturada, não está no programa (...) é que se estivesse a nível de currículo já pré-determinado que se deve falar nesta área (...) (Lúcia, FG-V)

A falta de preparação ou de formação foi um argumento que se revelou com bastante frequência, sendo referido por todos os grupos e por quase todos os professores (17). Apenas duas professoras, uma do primeiro grupo e outra do último, descuraram este aspecto. Além da falta de preparação e da sua necessidade de formação, os professores consideraram também a necessidade de formação dos pais dos alunos. Quanto à sua formação, explicitam que esta seria necessária essencialmente para saberem “como” e “o que” abordar com crianças de 1ºCEB. Argumentam, pois, serem estas possíveis soluções para poderem abordar a educação sexual com as suas turmas, como podemos constar nos exemplos abaixo:

Eu acho que, eu também acho que sim, nós devemos ter informação, devemos ter formação para lidar melhor com estas situações. Mas sobretudo eu acho que também devíamos dar formação aos pais. Não é? Porque acho que isso faz falta numa escola. É chamar os pais para acções de formação promovidas pela escola (...) (Alice, FG-I)

Acho que não chega, por exemplo, só uma acção de formação, complemento para professores (...) marca-se uma reunião, em que um ponto dessa reunião era precisamente falar sobre, e então estava lá um senhor que dava essa acção não só ao professor ou professores que quisessem ir, mas principalmente aos pais. (Frederico, FG-II)

(...) acho que não teria problema nenhum, mas não me sinto preparada, lá está, os termos que se deve usar para explicar isto ou aquilo, acho que aí precisava de formação. (Adelina, FG-III)

Eu acho que as coisas deviam ser mudadas em várias frentes. Devia ser na formação dos professores, devia ser na formação dos pais, as informações deviam de chegar a casa, nem que fosse pela caixa do correio. (Maurício, FG-IV)

(...) eu realmente gostaria de ter alguma formação, porque aquilo, uma coisa é aquilo que eu acho correcto (...) E outra coisa é (...) realmente a maneira de dizer na sala de aula. (Lúcia, FG-V)

Em todos os grupos identificámos argumentos justificativos da ausência de práticas pedagógicas de uma educação sexual para crianças. Contudo, argumentos favoráveis à consecução desta vertente educativa também foram encontrados.



## Argumentos para a consecução da educação sexual

Dos argumentos referidos a favor da educação sexual na escola de 1ºCEB adquirem relevo os dois seguintes: naturalidade e necessidade de dar resposta / curiosidade dos alunos.

A naturalidade foi um aspecto positivo referido em todos os grupos, embora nem todos os professores o dissessem. Alguns argumentaram a naturalidade como característica de experiências positivas que já tiveram em matéria de educação sexual, outros como requisito do tema que deve ser referido para que as crianças e os pais reajam bem e outros professores ainda afirmaram ser essa perspectiva de naturalidade face à sexualidade que lhes facilita a abordagem do assunto.

Pronto, dei assim de uma forma muito natural e ... e eles aceitaram muito bem. (...) e eles acharam tudo tão natural, tão natural, que um dia saímos (...) e vira-se assim uma das minhas alunas: “Oh professora, parece mesmo um espermatozóide!” (...) E eu achei aquilo tão engraçado, a forma natural como ela falou daquilo, sem nenhum tabu, sem nenhum constrangimento. (Alice, FGI)

E é verdade que de forma natural se pode dar essas aulas desde que ... consigamos vencer a crença, as formações dos próprios pais. (Alcino, FGII)

(...) quando se abordava esse assunto era só risos. (...) Tanto que eu procurava que esse tema fosse abordado de um modo natural. (Sofia, FGIII)

Eu acho que deve ser abordado sempre até para as crianças olharem para a sexualidade de uma forma mais natural, para encararem as coisas como elas são mesmo.

(...) E depois a aula correu muito bem, porque ela explorou mesmo aquilo com naturalidade e correu tudo bem. (Isaura, FGIV)

Em relação a este assunto, eu acho que, é assim, eu acho que tenho o essencial, que é a naturalidade para falar, que isso faz falta, porque há pessoas que ficam, não é? Falta-lhes mesmo essa naturalidade, essa ... porque, pronto, porque se calhar, ou por educação, eu acho que o, para mim realmente o sexo não é tabu. É uma coisa natural, natural. (Ângela, FGV)

A necessidade de dar resposta para satisfazer a curiosidade das crianças foi outro argumento utilizado a favor da educação sexual. É de notar que apesar de nalgumas situações os professores afirmarem ser difícil responder às perguntas das crianças, argumentaram essa necessidade de dar resposta para satisfazer a sua curiosidade natural. Esta categoria argumentativa está presente em quase todos os grupos, à excepção do segundo. Do primeiro grupo retirámos, como exemplo, um excerto de diálogo que apesar de consensual parece ilustrar bem esta ideia. Dos restantes grupos seleccionámos os exemplos que nos pareceram mais fortes.

AL: Mas sempre que, sempre que surgir, eu sou de opinião ...  
LA: Sempre que surgir deve-se ...  
AL: ... sempre que surgir uma situação em que nós ...  
LA: Não se devem deixar sem resposta.  
AL: ... possamos abordar esse assunto, que devemos esclarecer.  
LA: Exacto.  
AN: Eu diria então as duas situações. Eu diria as duas situações.  
LA: Nunca se pode deixar sem resposta.  
AN: Eu diria que nunca se deixa sem resposta ...  
LA: Nunca. (Alice, Lara, Anabela, FG-I)

Mas por mais que nos custe acho que a resposta deve ser dada. (...)  
Mas eles estão tão preparados para nos ouvirem e para ouvirem as nossas explicações, estão tão ansiosos de as ouvir (...) Ah, eu acho que sim, (...) acho que os alunos (...) Quando fazem uma pergunta, eles querem mesmo a resposta (...) (Adelina, FG-III)

(...) e depois vêm aquelas perguntas ... que nos deixam calados. (...) E porque a curiosidade deles, que é bom que eles tenham é que não estava (...) explicar mesmo o acto, chamar as coisas pelos nomes é complicado, estar a dizer como é que um bebé é gerado. Tudo bem falar de espermatozóides, óvulos, mas explicar mesmo como é que acontece. É complicado. (Isaura, FG-IV)

Se faz sentido a educação sexual, tratar o tema na escola ou ...?  
Faz sempre eu acho que deve, desde que se nasce. Primeiro ciclo se calhar é quando eles começam a manifestar, em certos anos, porque nem sempre, não é, aí pelo quarto ano eles começam a sentir vergonha, não é, nós notamos, eu pelo menos noto essa diferença. Enquanto que antes eles têm os namoricos e gostam de fazer perguntas e têm muitas curiosidades, depois a partir do fim do primeiro ciclo, começam a sentir um bocado de vergonha, não é? Já não falam tanto, já não ... (Ângela, FG-V)

E eles punham muitas questões e era um meio rural e eles punham muitas questões, tinham muitas curiosidades, mas punham-nas de uma forma muito ... como quem quer saber. (Cacilda, FG-V)

## DISCUSSÃO

Dos professores que participaram nesta fase da nossa investigação, todos revelaram ser favoráveis ao desenvolvimento da educação sexual na escola. Vários deles relataram experiências, deles ou de colegas, relacionadas com a temática, nuns casos ilustrando como lidaram positivamente com a situação, justificando assim a sua concordância com a abordagem do tema, noutros referindo experiências de aceitação por parte dos pais dos alunos e noutros ainda declarando os subterfúgios que utilizaram por não serem capazes de lidar com situações ou perguntas inesperadas.

Embora não tenha sido concluída a análise exaustiva da argumentação (recordamos que neste trabalho apenas apresentamos as categorias de argumentos mais frequentes), verificamos que os professores participantes, embora favoráveis à educação sexual, apresentaram mais argumentos no sentido da explicação para a não

consecução desta vertente educativa do que no sentido da sua concretização. De entre estas duas classes de argumentação, que estabelecemos, parece-nos evidente que para a primeira – não consecução – os argumentos assentam, sobretudo, nas percepções dos próprios professores face às suas capacidades, bem como nas percepções / concepções que constroem em torno do contexto social, nomeadamente os elementos adultos que o compõem. Para a segunda classe de argumentação – consecução – os argumentos parecem centrar-se sempre na criança / aluno. Estes dados preliminares sugerem-nos a existência de uma situação paradoxal, criando ao mesmo tempo uma bipolarização da problemática (receio face aos pais vs curiosidade das crianças), no meio da qual se situa o dilema professor.

Uma primeira análise no sentido de interpretar os argumentos à luz das perspectivas teóricas que têm vindo a ser explanadas, parece excluir, de um modo geral, o uso da retórica, da lógica científica e da lógica formal, tendendo mais a aproximar-se da lógica não formal, enunciadas por Plantin (1990, *cit in* Clément, 2004). De facto, estes professores, favoráveis à educação sexual, não estão preocupados em persuadir ou convencer alguém das suas ideias, mas antes apresentam exemplos, que vão generalizando ao seu quotidiano, e que ilustram e são necessários para fundamentar as suas opiniões. Contudo, estes exemplos são resultantes de práticas sócio-pedagógicas e nunca baseados em conhecimento teórico. Ora isto leva-nos também a não adoptar o esquema de Toulmin (1958) e a permanecer mais na tipologia de Plantin, parecendo destacar-se a lógica não formal. Para além dos exemplos, uma categoria de argumentos que é factual é a da formação. Na verdade, a maioria dos professores não tiveram qualquer tipo de formação específica para abordar a educação sexual. Isto é um dado que justifica as suas declarações. Neste aspecto da formação encontramos ainda algo de mais concreto que se prende com o “que” e o “como” abordar o assunto, junto do público alvo, que são as crianças.

Vários autores têm referido que a argumentação é uma prática social (Simmoneaux, 2003; Veiga & Baptista, 2004) dando lugar a interacções de linguagem – diálogos argumentativos - que podem conduzir a mudanças conceptuais (Clément, 2004). Embora no pequeno excerto de diálogo que apresentámos, na secção dos resultados, se verifique consenso, outras situações temos em que isso não se verifica. É nesta linha de orientação que continuaremos a analisar a profundidade dos argumentos apresentados pelos professores de 1ºCEB face à pouco facilitada tarefa da educação sexual.

## BIBLIOGRAFIA

- Bedford, T. & Burgess, J. (2001). The focus group experience. In M. Limb & C. Dwyer (eds). *Qualitative methodologies for geographers*. London: Arnold, pp. 121-135.
- CCPES, DGS, APF, RNEPS. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Clément, P. (2002). Methods to analyse argumentation in (more or less) scientific Texts. An example : analysis of a text promoting Creationism. In *Acts of ESERA Summer school*, Lubjana, Agosto de 2002.
- Clément, P., Héraud, J. & Errera, J. (2004). Paradoxe sémantique et argumentation – Analyse d’une séquence d’enseignement sur les grenouilles au cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans). *ASTER* N° 38, pp. 123-149.
- Decreto-Lei N° 259 / 2000 de 17 de Outubro. Diário da República, I Série n° 240, pp. 5784-5786.
- Flick, U. (1999). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publication, Ltd.
- Geasler, M., Dannison, L. & Edlind, C. (1995). Sexuality education of young children: parental concerns. *Family Relations*, 44, pp184-188.
- Harris Z.S. (1952). Discourse analysis. *Language*, 28
- Jiménez Aleixandre, M.P. & Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y Argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza da las Ciencias*, 21 (3), pp. 359-378.
- Lei n° 3 / 84 de 24 de Março. Diário da República, I Série n° 71, pp. 981-983.
- Lei n° 120 / 99 de 11 de Agosto. Diário da República, I Série n° 186, pp. 5232-5234.
- Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d’un débat sur la nutrition au cours moyen. *ASTER* N° 37, pp. 83-107.
- Oshi, D. & Nakalema, S. (2005). The role of teachers in sex education and the prevention and controlo f HIV/AIDS in Nigéria. *Sex Education*, Vol. 5, N° 1, pp. 93-104.
- Perelman, C. (1974). *L’argumentation*. In Encyclopedia Universalis.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l’argumentation*. Paris : Kimé.
- Plantin, C. (1996). *L’argumentation*. Paris : Seuil, collection Mémo.
- Simmoneaux, L. (2003). L’argumentation dans les débats en classe sur une Technoscience controversée. *ASTER* N° 37, pp. 189-214
- Toulmin, S. (1958). *Les usages de l’argumentation*. Paris: PUF.
- Veiga, M.J. & Baptista, M.M. (2004). *Argumentar*. Maia: Ver o Verso.